

発達障害がある生徒に対する通級による指導

——保護者との連携に基づいて——

Special Support Services in the Resource Room for a Student with Developmental Disability

市川 景子 江田 裕介
Keiko ICHIKAWA Yusuke EDA
(和歌山市立西浜中学校) (和歌山大学教育学部)

2017年8月3日受理

Abstract

This case study for a student with developmental disability is a report of teaching process and evaluation which is based on the cooperation with student's parent. The student receives a special support at the resource room depending his developmental disability while mainly attending regular class. Student's parent mediates between regular class and resource room as one of the support members of the individualized education program. Teachers have been able to support the student efficiently, and educational needs of the student emerged through the cooperation with student's parent.

I. 問題

1. 通級による指導とは

「通級による指導」とは、小学校、中学校、中等教育学校前期課程の通常の学級に在籍する比較的軽度の障害のある児童生徒に対し、特別の指導を行う授業形態である。指導時間は、利用する生徒の特性やその障害の状態に応じて、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、学習障害者や注意欠陥多動性障害者に該当する生徒においては、年間10単位時間から280単位時間までを標準とすると示されている(平成18年3月31日文部科学省告示第54号)。

平成5年度に法制化され、当時、通級による指導を受ける児童生徒は全国で12,259人であったが、平成28年度では98,311人と、増加の一途をたどっている(平成28年5月1日文部科学省調査。以下、同調査による数値)。

指導の場は、「通級指導教室」等の名称で学校に設置されていることが多く、平成28年度は小学校に4,478校、中学校に727校、特別支援学校に76校、計5,281校に設置されている。

通級形態は主に3種あり、通常の学級に在籍しながら自校の通級指導教室に通う「自校通級」と、他校に設置された通級指導教室に通う「他校通級」、教員が対象児童・生徒の学校を訪問して指導を行う「巡回指導」とがある。平成28年度は自校通級が50.2%、他校通級が44.1%、巡回指導が5.7%の割合である。

2. 対象となる児童生徒

通級による指導の対象となる児童生徒については、学校教育法施行規則第140条において、障害の種類が示されている。それによると、①言語障害者、②自閉症者、③情緒障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者、⑦注意欠陥多動性障害者、⑧その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの(平成14年の文部科学省通知において、肢体不自由、病弱及び身体虚弱が「その他障害」に該当すると示されている)となっている。

3. 通級児童生徒の在籍学級との連携

通級による指導を利用している児童生徒は、ほとんどの時間を在籍学級で指導を受けているので、通級による指導の担当教師と在籍学級担任との連携は欠かせない。そのための相互理解の機会を適切に確保する必要があるとともに、指導内容の総合的な調整や臨機応変な支援なども適時行うことが必要である(全国特別支援学級設置学校長協会、2012)。

そのための方法として、在籍学級訪問や在籍学級担任による通級指導教室訪問、通級指導教室からの報告書がある。しかしながら、日々の小さな変化や成長についての情報を共有するのは不十分なものになりがちである。その部分を補完する役割を保護者が担うことで、チームとして効果的な教育的支援を行うことができると考える。石隈(1999)は、「保護者が参加することにより、チームが子どもを人間として尊重し、子ども

の長所に焦点をあてるようになる。」「保護者は子どもと最大の時間を共にしている人であり、子どもについて最もよく知っている人である。」「学校が子どものために努力していることが保護者に伝わり、学校と保護者の関係の促進がはかれる。」と述べている。

II. 目 的

本研究では、発達障害のある生徒の通級による指導において、保護者との連携を図り、他校通級の弱点であるチーム体制の補完を試みる。その実践経過の検証を通じて、他校通級における効果的な支援の在り方を考察することを目的とする。

III. 方 法

1. 支援開始時における対象児の問題の概要

中学2年生男子A児は、小学校2年生時にADHDと高機能広汎性発達障害の診断を受ける。通常の学級に在籍し、薬物療法を続けている。また、4年生から週一回通級指導教室で算数の学習と、Social Skills Training(社会生活技能訓練 以下SST)を行い、中学校入学後も同様に他校の通級指導教室で週一回の教科の補充学習とSSTを続けている。通級による指導では、落ち着いた状態で集中して課題に取り組むことができる。一方で、初めての場所や人に対する緊張が高く、環境に慣れるまで不安な状態が続く。暑さや匂いに敏感で、物事に対するこだわりがあるため、衣服も特定の物しか着ない。見通しが持てない活動が苦手でパニックを起こすことがある。さらに、友だちから頼まれたことは何でも引き受けてしまい、自分の能力を超えてこなそうとすることでストレスを引き起こす。特定の友だちとの関わりに限定され、広く周囲と協調することが苦手である。

2. 支援の期間

2016年4月より2017年9月(継続中)

3. アセスメント

(I) A児に対する観察

2016年4月、A児が在籍学級担任、母親と共に通級指導教室に来室。A児は極度の緊張で表情がこわばっている様子が伺える。学級担任とは1年生の時から持ち上がりで、良好な関係がうかがえる。A児は、質問には敬語を使って丁寧に答え、多動性や衝動性は感じられない。

(II) A児との面談

質問したことにに対してはい、いいえで答えるだけで緊張は解けない様子なので、時間をかけてゆっくりとA児と対話していくことにする。

(3) 在籍学級での状況

学級担任からは、A児はみんなが嫌がる役割や仕事を率先してするが、友だちに言われたことを何でも引き受けてしまうという情報を聞き取る。

(4) 母親との面談

聞き取りの結果、次のような情報を得た。A児は初めての場所や初対面の人に対して緊張が高く、慣れるまで時間がかかる。緊張や不安が高いときに情緒不安定になり、支援が必要である。今回のクラス替えでは、小学校のときから仲の良い友だちと同じ学級になり、配慮してもらえたと感じている。

小学校入学後、多動性や衝動性、不注意が目立ち始め、離席や友だちとのトラブル等の不適切行動が見られた。その際、教員の対応が叱責中心であったため、家庭で不安や抑うつ状態がみられるようになった。医療機関でADHDと高機能広汎性発達障害と診断され、コンサータを処方された。効果が表れ、行動が落ち着くとともに診断を受けたことで、学校と保護者の間で特性に合った配慮について共有することができた。主治医と学校、保護者と連携をとり、4年生からは通級指導教室の担当教員の支援も加わった。SSTを行うことでA児の自己理解が深まり、小集団で友だちとのかわり方も学習できた。家庭では、スキンシップを中心に精神面をサポートしA児の気持ちの言語化を支援したことにより、学校では心理的な安定を保ちながら過ごせるようになった。

(5) 知能検査の結果

2014年8月に実施されたWISC-IVの結果は、全検査IQ101、言語理解101、知覚推理111、ワーキングメモリ94、処理速度94であり、一般知能は正常範囲であった。

観察及び面談の結果から、A児の自助資源は、真面目で他者の意見を素直に受け入れる気質であり、知的な障害はみられないことである、と捉えられた。また、保護者がA児に寄り添い、心理面をサポートできる家庭環境であることや、医療機関と学校、保護者が連携をとり、チームでA児を支援してきたことであると理解できた。A児の発達の特性から、未経験の出来事を想像することが苦手で、変化することに見通しがもてず、いつもと違うことに対しての不安や緊張が強いことが理解できた。

4. 支援の方針と計画

上述の教育支援開始時に行ったアセスメントに基づき、以下のような仮説を立てた。

- (I) 小学生の時から薬物療法と個別の支援を継続的に受けてきた。保護者と連携をうまくとることで、

チームとしての支援が機能し、保護者も支援の担い手になれるのではないかな。

- (2)真面目で他者の意見を素直に受け入れる気質であることから、自分の意思を主張することをあきらめ、我慢をしてストレスをためてしまう傾向がある。そのため、自分の気持ちを言葉で表現するスキルを身に付けると共に、意思を主張してもかまわないという安心感が必要ではないかな。

これらの仮説を立てた時点で、指導の目標を明確にし、A児の保護者と方針を共有することにした。引き続きA児をチームで支援するために、主治医、保護者、在籍学級の担任を中心とする学年集団と連携をとることが必要である。A児の通級指導教室への送迎を保護者が行うため、週一度の情報交換と相談が可能である。通級指導教室では心理的安定が保てる状態が必要であり、そのうえで、A児が自分の気持ちを適切な言葉で表現できるスキルを身に付け、般化できることを目標にする。

A児が自分の意思を表現するための1つのステップとして、A児自身が学びや活動の主体となれるように、自己選択・自己決定を重視する。学習の場面ではオーナーシップを高めることを目標に、教科の内容、教材、

時間配分の決定を任せることにする。主体的な学びを実行し、理解し達成感を味わうことで自己効力感を高めていきたい。また、自立活動の場面では同級生との親和的な関係を構築すること、自分の気持ちを適切な言葉で表現することを目標にする。学校生活や家庭生活で起きる様々な場面で、どんな気持ちを抱くか言語化することを積極的に取り入れ、その際の好ましい行動を一緒に考える。SSTボードゲームを使い、ロールプレイも交えながら行う。それを実生活で実行し、成功体験を積み上げられるようにしていく。

「同級生との関係における親和性を向上させる」こと、「自分の気持ちを振り返り、言葉で感情を表現することができる」こと、「学習内容と取り組みについて自己決定することで、自己効力感と学習の主体性を高める」ことを目標にして、以下の方針で支援を進めることにする。

- (1)通級による指導の学習の場面でオーナーシップを高める。
(2)無理な要求や困難を感じたことを適切な表現で断ることができる。

表1 個別の指導計画

氏 名	A児	指導予定期間	28年4月～29年3月
長期目標	ア. 同級生との関係における親和性を向上させる。 イ. 自分の気持ちを振り返り、言葉で感情を表現することができる。 ウ. 学習内容と取り組みについて自己決定することで自己効力感と学習の主体性を高める。		
領域	短期目標	手だて	評価の時期
学習	①通級指導の学習の場面でオーナーシップを高める。	・教科学習の内容、教材や時間配分について自分で決定し、覚書(学習ルールについて教師との約束)を作って交わす。	第Ⅱ期終了時
行動	②無理な要求や困難を感じたことを適切な表現で断ることができる。	・嫌な気持ちを我慢するだけでなく、気持ちを言語化し表出できるように対応スキルを身に付ける。 ・ロールプレイやコミック会話を使い、表現の語彙を増やし表出する言葉を選べるようにする。	第Ⅲ期終了時
社会性	③会話のルールを知り、相手の意図に即した適切な応答のパターンを身に付ける。	・暗黙の了解や相手の冗談に対する応答のスキルを、ソーシャルワークブックを使って身に付け、実生活で活用できるようにする。	第Ⅲ期終了時
対人関係	④余暇の使い方を工夫し、単独での活動から交友関係に広げる。	・トランプゲームを一緒にしながら、ルールを理解して守り多様なゲームの展開を楽しむ。 ・1対1の対戦から友だちと複数でゲームが楽しめるようにする。	第Ⅱ期終了時
保護者連携	⑤保護者と情報交換し、要望や認識を把握する。	・送迎の際の保護者との会話から、通級指導教室外のエピソードを知り、本人との会話を広げる。 ・得た情報を基に支援の方針の修正を図る。	第Ⅳ期終了時

(3)会話のルールを知り、相手の意図に即した適切な応答のパターンを身に付ける。

(4)余暇の使い方を工夫し、単独での活動から交友関係に広げる。

(5)保護者と連携し、要望や認識を把握する。

Ⅳ. 結 果

1. 支援の経過の概要

第Ⅰ期：通級指導教室が安心できる場になるよう心理面の安定を図る支援

週に一度のペースで通級指導教室を訪れるA児に対して、学校生活の様子を聞き、気持ちを肯定的に受け止める会話を続けた。学習の場面では、A児に教科や内容の決定を任せてオーナーシップを高めるよう配慮した。自立活動の場面では、自分らしさを尊重し、自信をもって友だちづきあいができるようになるための心構えや、ソーシャルスキルをゲーム感覚で楽しみながら行った。

自分で計画した学習内容が予定外に短時間で終われた時、残った時間の使い方を他の教科の学習に切り替えるか、SSTの時間を繰り返して行うか選択させた。すると、予想外の「リラックスしたい」という選択をし、声をかけるまで本当に眠ってしまったことがあった。4月には緊張する場であったが、9か月後にはリラックスできる場に変化していた。

第Ⅱ期：A児が自主性を発揮し、意思表示ができるまでの支援

自分の意思よりも相手の意見を受け入れてしまう傾向が強いため、学習についてはA児の気持ちを尊重するよう留意した。学習面での困難が小さいため、どの教科を選んでもどの内容を学習しても自主的に進めていける。通級指導教室に来た時は、最初に、「〇〇の教科の△△の内容を□分学習します。」と、自分で決定し、計画する覚書を交わす習慣をつけた。「今日は英語の塾があるから宿題をしたい」「来週中間テストなので、テスト範囲を勉強したい」等の理由をつけて意思表示ができるようになっていった。また、自分で決めた時間でほぼ学習内容を終わらせる適切な量を見通せるようになった。

次に、課題ができない、内容がわからないといった、自分が困ったときに助けを求めて意思表示ができるように指導する必要があると考えた。集団生活の中で支援が必要な場面を把握するために、在籍学級担任と連携を図ることにした。

第Ⅲ期：思春期特有の課題を共有し、ソーシャルスキルを身に付ける支援

保護者から、「思春期を迎え、気になる異性ができたり、身体の変化が起こったりすることについて話をしたいが、A児が避けている」という相談を受けた。在籍学級において、他の生徒が会話をしているにもかかわらず、A児は全く関わろうとしないことを参観中に観察した。A児は、思春期の男子生徒が異性の話をしたり、性的な話をしたりするのを悪いことと捉えている様子であった。しかし、それらは人の成長過程で自然に生じる心身の変化であり、悪いことや恥ずかしいことではないとA児に理解してほしいと考えた。そこで、SSTワークシートを使って学習する計画を立てた。

『気になる異性との接し方』について学習した際、「好きな異性ができることはいいことでしょうか、悪いことでしょうか」という質問に対して、「どちらともいえない」と答えた。その理由として、ワークシートの設定に対する自分の考えを挙げた。Cさんに悪気はないけれど、Dくんは嫌がっているからという趣旨の説明であった。次に、A児自身の問題として考えさせた。気になる異性はいると返事し、それは中学生として自然なことであり、恥ずかしいことではないと伝えた。さらに、学級集団に目を向けさせた。学級の中で気になる異性の話題が出ているのはA児も気づいていた様子である。会話に参加はしないが、特に不快に感じている様子もなかった。

「自分の気持ちを押し付けないこと」や「好きな人に好かれるような優しい人になれるよう心がけること」、「相手や周りの気持ちを大切にすること」と自分の気持ちを整理した。

第Ⅳ期：進路決定に関わる支援

2年生の9月に職場体験実習をしたことをきっかけに、「将来の自分」と「自分にあった仕事」について考えた。A児は将来に不安を抱えていることがわかり、同時に飲食関係の仕事に就きたいという希望を持っていることも知ることができた。人とたくさん関わる仕事よりも物とたくさん関わる仕事の方が自分にむいていると判断し、その理由を人の輪に入るのが難しいからと自己理解している。自分の得意、不得意を認知し、それを活かす方略を考える力がついてきていると感じた。

将来の自分をイメージし、自分にあった仕事を見つけていく過程で高等学校の受験がある。A児にとってはより現実的な問題であり、行きたいと思う高等学校に合格できるかどうか不安を伴う問題でもある。特別支援教育に関する実績がある等、A児の特性に対する理解や、A児の長所を伸ばす指導が期待できるような学校を、希望する学校の中から一緒に探っていく。相談の中で、入学試験に合格することだけを目指すの

ではなく、その先の学校生活や学習内容にも目を向け、いく必要がある点を配慮した。

1 月中は市内の高等学校について知ることを目標に支援を行った。地図を見て A 児の家の場所と在籍中学校の場所の確認から始めた。しかし、自分の家を地図上で探すことから苦戦し、平面上でイメージすることの難しさを感じた。A 児が在籍する中学校と、週一度通っている通級指導教室のある中学校の場所を、それぞれ鉛筆でたどりながら確認した。また、姉の通っている高等学校や、本人が名称を知っている身近な学校から、地図上で学校名と所在地を確かめていった。

地図上で学校の位置を確認できたことで、イメージが自分の行動範囲から市内全体へと広がった様子である。この学習がきっかけとなり、興味のある学校について家族と話すようになったと母親から連絡を受けた。さらに、希望する学校に入学するために、今自分がしておくべきことについて考えることができた。「勉強を頑張る」「忘れ物をしない」「テストの見直しをする」という目標を立てた。

2. 支援の成果

支援開始時の A 児は緊張が高く、指示に素直に従うものの、意思表示をすることなく全て受け入れてしまうところが気になった。通級指導担当者と距離を置き、本音を出せなかった関係性が徐々にほぐれ、学校生活においても家庭生活においても大きな困難がなく過ごせたことに効果があった支援について述べる。

(1) 保護者との連携の向上

他校の通級指導担当者という立場から、A 児と関わるのは週に一度、50 分間である。個別のかかわりで A 児のペースに合わせた学習指導や SST ができるといった利点がある一方、A 児の学校生活での様子がわかりづらいという課題がある。情報の不足を補うため、保護者との情報の共有に努めた。休憩時間に友だちと遊ぶことなく勉強していることや、年度末にはクラス替えが心配で不安定になっていること等、把握しづらい A 児の様子を知ることができた。その情報を基に A 児との会話を広げ、親和的な関係を構築した。また、支援の方針の修正をする判断の材料にもなった。

(2) A 児の真面目さと素直な気質の尊重

A 児は、学習面においてよく努力し、生活面においては周囲に流されず安定している。放課後は、塾や英会話教室にも通い、学力を定着させることで学校の授業で意欲的に学ぶことができている。その結果、A 児の自尊感情が高まり、A 児を取り巻く周囲の生徒との関係も良好に保たれている。最近是不適切行動が抑制されていて、教員から注意を受けることがなく、A 児の気持ちも安定している。こうした良い面を認め、そ

の評価を A 児にもフィードバックすることで本人の自信と自覚を促した。

(3) 通級による指導の場面で A 児のオーナーシップを高める学習

学習の主体は A 児であることを意識し選択と決定を任せたことで、少しずつ意思表示ができるようになった。指示されたことを受け入れ実行するだけでなく、自分はこうしたいという思いを表現していい、という安心感を持つことができた。

12 月、A 児の在籍校で学校生活の様子を観察した。授業中はリラックスした表情で、先生と他の生徒のやりとりを聞いて笑ったり、先生の発問に反応し、積極的に学習に取り組んだりしていた。在籍学級担任からは、特に目立ったトラブルなく学校生活を送っているという報告を受けた。また最近、同じクラスの男女十数名のグループで、アミューズメント施設に遊びに出かけたと保護者から情報を得た。これまで友だちとの関係は、特定の友だちとの関わりに限られていたため、大勢の友だちと一緒に「行きたい」という A 児の意思に保護者も驚いたということであった。出かける際の服装について母親と A 児の間で考えの違いがあったが、A 児なりに折り合いをつけ、楽しく参加できた様子である。

本ケースについて、スーパーバイザーと共に振り返りを行った。保護者の困り感や要望等のニーズを把握し、支援の経過を共有することが、A 児の問題状況に関する学校と保護者との課題意識のズレを調整することにつながっている。今後の課題は、周囲の無理な要求に困難を感じた時、適切な表現で伝えることができるスキルを向上させることである。適切な断り方の表現を練習しても、A 児は実際には断ることができず我慢してしまう傾向があるので、感情表現の語彙を増やし、対応のスキルを般化する必要がある。また、自分自身の困り感を自覚する力と、困った時に助けを求められる力をつけたいと考える。

V. 考 察

学校心理学においては、「子どもが、トータルとしてどのような援助を受けているか」に焦点をあてる必要がある。石隈(1999)は、心理教育的援助サービスのシステムを、「個別の援助チーム」、「コーディネーション委員会」、「マネジメント委員会」の三種に整理している。このうち、「個別の援助チーム」は、学級担任、保護者、特別支援コーディネーターの三者からなり、子どもに対する援助方針の共有と実際の援助サービスを行うチームである。本ケースで取り上げた A 児は、小学校低学年の段階で「個別の援助チーム」が立ち上がり、継続的な援助を受けてきた。中学校への入学後、報告者の通級指導教室において援助を行うようになり、

「個別の指導計画」を作成して、教科の補充学習と学校生活における対人関係の両面で、A児の弱いところや気になるところを補ってきた。

しかしながら、他校通級という制度による対応であるため、A児が在籍する学校と、直接に援助サービスを提供する学級が組織的に分離している状況である。そのため、通常は「個別の援助チーム」として前提にされている校内支援体制の範囲でカバーできない問題が多い。学級担任との定期的な連絡だけでは、情報も不十分なものになりがちである。本ケースでは、保護者との連携を心がけて個別指導に当たってきたが、このことは他校通級におけるチーム体制の弱さを補うために重要だったと考える。保護者がキーパーソンとなり、在籍校と通級による指導との接続を補完してくれたことが効果的であった。また、保護者に対して教育上の情報を正確かつ豊富に提供することが、結果的に学級担任との共通理解にもつながることがわかった。保護者は学校教育における子どもの問題解決のパートナーであり(石隈・小野瀬, 1997)、心理教育的援助サービスの利用者(受け手)であると同時に、援助に関わる専門家とも位置づけられる(田村・石隈, 2003)。本ケースではこの点が改めて示された。

A児は、通級指導担当者に対して学校の状況を「今不安に感じていることは特にない」と答える。しかし、あるとき母親は、新学年でクラスが替わり環境が変化することに対するA児の不安を感じ取り伝えた。田村・石隈(2003)は、保護者と連携することで子どもの援助ニーズが明確になると述べている。本ケースにお

いて、A児が問題を生じてから対処するのではなく、予防的に支援を行えたことは、保護者の気づきによるところが大きい。また、個別の指導計画の短期目標は、今期中に達成を評価できる項目が多くあり、このことは在籍学級の担任の指導と一貫性が保たれた結果と考えられる。全体を通じて、通級による指導における個別指導であっても、関係者の連携と情報の共有に基づくチームワークが、いかに大切であるかが強調されたケースといえることができる。

謝 辞

本研究は、対象児の保護者の理解と協力の下で実施したものであり、論文の執筆にあたっては、事前に保護者の了解をいただいた。A児とその保護者に衷心より謝意を申し上げる。

引用・参考文献

- 全国特別支援学級設置学校長協会編(2012)「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック. 東洋館.
- 石隈利紀(1999)学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
- 石隈利紀・小野瀬雅人(1997)スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より.
- 田村節子・石隈利紀(2003)教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—. 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 柘植雅義監修・小林靖編(2016)中学校通級指導教室を担当する先生のための指導・支援レシピ. 明治図書.